

研究の目的

1 ポートフォリオ評価の活用に関する開発的研究

私たちは、平成 14 年度～ 16 年度の 3 ヶ年にわたり、科学研究費補助金（基盤研究 B - < 2 >）を得て「ポートフォリオ評価を活用した指導と評価の改善に関する開発的研究」に取り組んでいる。

既に周知のように、新たな指導要録が改定され、平成 14 年度の新学期から各教科において絶対評価が導入されることになった。これに備え、国立教育政策研究所教育課程研究センターは、小・中学校の新しい学習指導要領に沿った各教科ごとの『評価規準、評価方法の研究開発（中間整理）』（平成 13 年 5 月）及び各教科と特別活動に関する『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料（小学校） - 評価規準、評価方法の研究開発（報告） - 』『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料（中学校） - 評価規準、評価方法の研究開発（報告） - 』（いずれも平成 14 年 2 月 28 日）を作成し、公表した。しかし、その運用や実践方策等に関しては各学校関係者等に任されており、その早急な研究開発が急務とされている。

しかも、今後の評価においては、次節で検討するように、絶対評価による学習効果の判定のみならず、同時に評価結果を指導の改善及び子どもの自己学習力の促進に生かすためのきめ細かな評価の在り方が求められている。

このような今後の新たな評価の実現のためには、従来の標準化されたテストによる評価では対応できず、これに代わる新たな評価法としてのポートフォリオ評価（portfolio assessment）が不可欠になると考え、私たちは、その理論的検討のみならず、実践レベルにおける開発的研究に取り組むことにしたのである。

昨年度及び一昨年度においては、理論編の検討とともに開発的実践研究に取り組み、その成果を、それぞれ『ポートフォリオ評価を活用した指導の改善、自己学習力の向上及び外部への説明責任に向けた評価の工夫 - 生活、国語、理科、数学、英語を事例にして（第一次報告書）』（平成 15 年 3 月）及び『ポートフォリオ評価を活用した指導の改善、自己学習力の向上及び外部への説明責任に向けた評価の工夫 - 生活、国語、社会、算数・数学、理科、音楽、体育、技術、英語、特別活動を事例にして（第二次報告書）』（平成 16 年 3 月）と題する報告書にまとめ、公表した。

また、その全文は本研究所のホームページにても公開している。

（<http://www.nier.go.jp/>）

本年度は、研究の最終の 3 年次に当たることになる。

2 評価の 3 つの機能の統一的実現

昨年度の開発的研究においても同様であったが、私たちは、各教科等の評価の意義を、指導要録に、あるいは各学校の通信簿に子どもの学習に関する総括的な評価結果を記録し、

報告するという目的にのみ限定して考えないことにした。同時に、教育課程審議会答申にもいわれるような指導の改善に資する評価、子どもの自己学習力の向上に向けた評価の在り方・進め方にも迫るような評価の開発的研究を行いたいと考えたのである。

この間の事情を補足すれば、周知のように、教育課程審議会答申は、従来の「ともすれば、過度の受験競争や偏差値偏重の風潮の中で、知識の量の多少によって学力をとらえる傾向が強かった」現状を改め、今後は、「・・・学力については、・・・自ら学び自ら考える力などの『生きる力』がはぐくまれているかどうかによってとらえる必要がある。」(『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について』、平成12年12月4日、p.12)とあって、「生きる力」の育成を今後の学校教育の目標に据える必要を提言した。

そして、このように、今後の学力(=学校教育が目指す学習能力)は、知識の量の多少ではなく、「生きる力」の育成であるとすれば、当然、評価の面においても新たな展開が必要になるものと思われる。知識の量の多少を測定することを中心としたこれまでの評価では生きる力の評価は困難となる。評価のねらいなり方法等について新たな展開が必要になるといえよう。

ではいったい、今後どのような評価の在り方が必要に成るであろうか。

それについて同答申は、今後の評価の機能と役割について次の三つの点を指摘している。すなわち、「・・・一つには、各学年、各学校段階等の教育目標を実現するための教育の実践に役立つようにすることであり、もう一つは、自ら学び自ら考える力などの『生きる力』の育成を目指すこれからの教育の在り方から考えて、児童生徒一人一人のよさや可能性を積極的に評価し、豊かな自己実現に役立つようにすることである。」そして、三つ目として、「さらに、今日、学校教育においては、保護者、地域の人々、国民全体に対し、学校ではどのような教育を進めているのか、児童生徒にどのような資質や能力が身に付いているのか、児童生徒の学習状況等にどのような問題があり今後どのような改善を図る必要があるのか、そのために家庭や地域の人々とどのような協力をしていく必要があるのかなどについて十分に説明していくことが重要である。」(p.4)と。

一読して、いずれも至極当たり前の指摘であるとも考えられよう。しかし、同時に、知識の量の多少によって学力を規定し、その多少を判断しようとする従来の評価からは、いずれも実現困難な要求であることもまた確かなことであろう。

というのも、まず、知識の量の多少という子どもの学習結果情報を基に評価するという在り方からは、子どもが何故にできなかったのか、はたして学習指導の過程のどこでつまづいたのか、いったい指導のどこをどのように改善する必要があるかといった評価情報は得られ難いと考えられるからである。これでは、せっかくの評価も教育の実践に役立つ評価、その改善に資する評価(=指導と評価の一体化)には結びつかない。せいぜい指導の良し悪しを結果中心に判定するのみで、指導の過程の改善点を見出すまでには至らないといえよう。

この点は、学習者としての子どもにとっても同様であろう。すなわち、知識の量の多少という結果情報からは、自分は何故にできなかったのか、はたして学習の過程のどこでつまづいたのか、いったいどこをどのように改善する必要があるかといった評価情報は得られ難い。まさにウィギンズがいうように、「低い得点は、それ自体で一層の学習への不刺激(disincentive)ではない。不刺激は、再び試みようとするための有効なフィードバックと

機会という点において、その査定 (assessment) から便益を得る何の機会も持てないということから来る。」といえよう (G.P.Wiggins, *Assessing Student Performance*, Jossey-Bass Publisher, 1993, p.141)

このような評価を改め、今後は、それによって、子どもが学習の過程や成果にみられるよさなり強み、可能性等に気付き、その後の自己の学習の在り方を考え、豊かな自己実現に役立つような評価 (= 自己学習力ないしは自己評価力の向上に資する評価) を求める必要があるということが二つ目の指摘であるといえよう。

三つめの指摘は、評価は保護者、地域の人々、国民全体に対する説明責任を果たすものであるという機能である。

この点は、冒頭部分でも言及したような指導要録や通信簿の作成、あるいは学力テストの実施などを思い浮かべればよい。保護者等外部の人々に学校の説明責任をはたすという評価の役割である。他にも、たとえば学校便り、学級通信といった広報的な手段、学校・授業参観、PTA、進路説明会等の機会や場面を活用しながら、学校としての説明責任をはたしてきたことをあげることができよう。

ところで、その際、そこで活用されてきた評価情報が“知識の量の多少”を中心とするものであったとすれば、答申にいわれる「学校ではどのような教育を進めているのか、児童生徒にどのような資質や能力が身に付いているのか、児童生徒の学習状況等にどのような問題があり今後どのような改善を図る必要があるのか、そのために家庭や地域の人々とどのような協力をしていく必要があるのかなどについて十分に説明していく」(p.4)といった外部への説明責任は、一面的なものであったといえよう。

私たちは、総合的な学習の時間における評価研究において、以上に指摘されるような三つの機能、すなわち、教育の実践に役立つ評価 (= 指導と評価の一体化)、子どもの豊かな自己実現に役立つ評価、保護者等外部への説明責任の履行に役立つ評価という三つの評価の機能を“統一的に”視野に入れた評価の在り方を研究開発したいと考えたのである。

3 絶対評価と個人内評価への取り組み

前出の教課審答申は、評価の関する今一つの大切な要点を指摘している。すなわち、今後は従来の集団に準拠した評価 (いわゆる相対評価) よりも目標に準拠した評価 (いわゆる絶対評価) を重視していくという方針である。

既述の知識の量の多少を問う評価では、集団に準拠した評価 (= 集団の中での相対的な位置付けによって子どもの学習状況を評価する、いわゆる相対評価) が中心であったといえよう。ところが、このような評価の在り方に対して同答申は「学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に習得し、目標を実現しているかどうかの状況や、一人一人の児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況について直接把握することには適していない。また、児童生徒数の減少などにより、学年、学級の中での相対的な位置付けを明らかにする評価では、客観性や信頼性が確保されにくくなっている」(p.14)とあって、批判的である。

それでは今後の評価において重視すべきことは何か。同答申は、「これからの児童生徒の学習状況の評価の在り方としては、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る評価 (いわゆる絶対評価) を基本に据える」(p.8) - 「現行の学習指導要領及び指導

要録の下での評価の一つの特徴は、集団に準拠した評価（いわゆる相対評価）ではなく、目標に準拠した評価である観点別学習状況の評価を基本に据えていることであるが、新しい学習指導要領の下では、この考え方を一層発展させていくことが重要である。」(p.13)

- 「現在いわゆる絶対評価を加味した相対評価をすることとされている各教科の評定を、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）に改める」(p.19)と提言したのである。すなわち、今後の各教科の観点別学習状況及び評定は絶対評価により行うという方針である。

そして、この方針を早急に実現するために、「・・・児童生徒の学習の到達度を客観的に評価するための評価規準等の研究開発」を国や都道府県・市町村の教育センター・教育研究所等、教員養成大学等の教育研究機関などに要請したのである。

ところで、回答申は今一つの提言を行っている。すなわち、従来も重視してきた個人内評価に関連しての指摘であるが、それについて回答申は「児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価することは、これまでと同様重要である。」(p.13)と提言したのである。

そして、この個人内評価は、新設の「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄においてその具体化に努めるとともに、新設の総合的な学習の時間の評価においてその結果を「文章記述すること」として提言されたのである。

私たちは、以上の提言を考慮しつつ、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間のすべての評価において、絶対評価の在り方・進め方のみならず、同時に個人内評価の在り方・進め方に関する研究開発に取り組むことを目的にした。

研究の内容

1 問題解決評価と3つの評価の機能

(1) 問題解決評価の特質

私たちは、子どもの知識の習得量の多少を測定することを意図する評価(=測定評価観)から、いくなれば問題解決評価観への転換を図ることが3つの評価の機能、とりわけ指導と評価の一体化及び子どもの自己学習力の向上に向けた評価の実現に有益ではないかと考えた。

いうところの問題解決評価観とは、デューイ(John Dewey,1859-1952)の『価値づけの理論』(*Theory of Valuation*, Vol. and :Foundations of Unity of Science, The University of Chocago Press, 1939)等にみられる評価の特質を私たちに命名したものである(高浦勝義著『総合学習の理論・実践・評価』黎明書房、1998参照)。

すなわち、デューイによれば、価値づけ、ないし評価という行為は、私たちが様々な問題の場面に遭遇し、その問題の場面を解決するために、その追究過程において有益な資料・情報を得ようとしているいろいろな事物・事象の価値(値うち)の比較判断をする、その判断行為であるという。

たとえば、ある人がマイホームを建てるために土地を捜すという一つの問題解決事例を考えみると、まず、この人は自分で、あるいは不動産業者などを通じていろいろな土地を

捜し、それぞれの値うち（値段、場所、形状、広さ等）を調べ、それらの土地を自らの評価規準及び評価基準（準備金内で購入可能か、場所や広さ、形状等は希望に合っているか）から比較判断し（価値付け valuation）、そして最終的にある土地の購入を決定するという行為が予測される。この場合の価値付けの行為が評価というわけである。だから、もし私たちに何事もなく、事がスムーズに運んでいるような場合には、事物・事象の価値を比較判断する必要はなく、したがってまた評価行為は生じないということになる。

このような問題解決評価観に類似した評価観はわが国においてもみられるところである。例えば、続氏の次のような評価観をあげることができる。すなわち、続氏は「評価は目的追求 - 評価 - 調整という単位での目標追求活動における部分活動であって、追求活動の実績と目標との関係をチェックし、調整活動のためにフィードバック情報を提供するものである。」という（続 有恒『教育評価』第一法規, 1969, p.27）。そして、この考え方を教育場面に当てはめると、「教育評価は教育目標を追求している者が、その追求途上の各時点において、目標とその時点における状態とを比較して追求活動の調整のために必要な判断をすることである。いいかえれば追求活動をしている者が自己調整していくためのフィードバック情報を獲得することである。」（続 有恒「その改善と評価像」『教育評価はこれでいいのか』日本教育新聞社編、明治図書, 1970, p.77）ということになる。

また、東氏は「教育評価とは、教育活動にかかわる意思決定の資料として、教育活動に参加する諸部分の状態、機能、所産などに関する情報を収集し、整理し、提供する過程である。」（東 洋『子どもの能力と教育評価』東京大学出版会, 1979, p.95）といった見方・考え方を提示しているが、類似の評価観にあるといえよう。

つまり、評価とは、問題解決している者が、自己の問題解決（「目的追求」（続氏）／「教育活動にかかわる意思決定」（東氏）のために、その過程（途上）において、有益な資料・情報を得るために事物・事象の価値を比較判断する（「目標追求の調整活動を行うためのフィードバック情報の提供・獲得」（続氏）／「教育活動に参加する諸部分の状態、機能、所産などに関する情報を収集し、整理し、提供する過程」（東氏））行為であるといった見方・考え方である。

このような問題解決評価の考え方を教師の学習指導に即していえば、教師は、児童生徒の「生きる力」の育成に向けた自己の指導の善し悪しを、児童生徒の学習の過程及び学習成果に照らして絶えず判断し、必要とあれば当初の計画に必要な変更・調整を加えていくといった指導と評価の一体化が、それこそ自然のうちに営まれていると考えることができる。一方、児童生徒からいえば、教師の支援を得ながら自己の学習のめあてを決め、計画を立て、その追究活動を営むという問題解決の過程において、絶えず自己の学習の過程及び成果を自己評価し、その後の学習の展開に必要な調整を加えていくといった学習と評価の一体化の姿（いわゆる自己学習力の向上）を描くことができる。

（２）ステイク氏の「顔」モデルとその活用

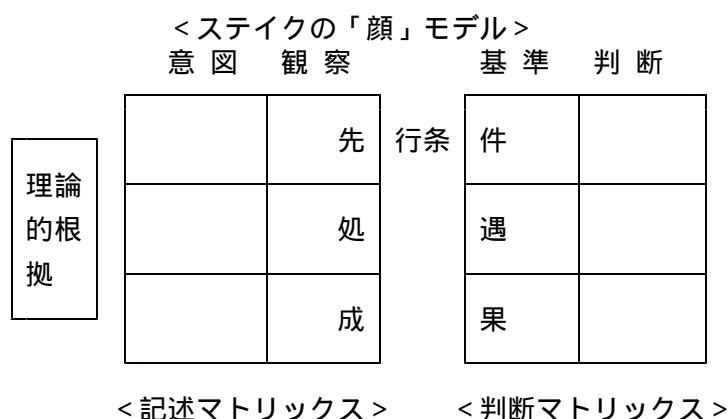
ステイク氏の「顔」モデルの特質

私たちは、評価研究において、上記のような問題解決評価観に沿いながら指導と評価の一体化、児童生徒の自己学習力の向上に向けた評価に取り組むには、ステイク氏の「公式の評価」（いわゆる「顔」モデル countenance model）が有益であると考え、そのその実用化

を図ることにした。

そこで、まず、その「顔」モデルを紹介すれば、次図のようである (Robert E. Stake, *The Countenance of Educational Evaluation*, Teachers College Record, Columbia University, LX -7, April 1967, pp.523-540)。

すなわち、彼によれば、収集されるべき陳述や資料の割付けは大きく「記述」(description)と「判断」(judgement)とに区分けされ、さらにそれぞれの内部が「意図」(intent)と「観察」(observation)、「基準」と「判断」に二分されることになる。そして、それぞれを通じて、評価資料は「先行条件」(antecedent)、「処遇」(transaction)、「成果」(outcome)の3つの側面にわたって分類され、整理されることになる。この結果、計 12 のセルが設けられることになる。



いうところの「先行条件」とは児童生徒の実態、教育目標・内容等の指導に関わる前提条件であり、「処遇」とは指導中における教師の児童生徒への働き掛けの総称であり、「成果」とは指導で目指す成果なり効果を意味している。

なお、この「先行条件」-「処遇」-「成果」の三者の関係についてであるが、彼自身も認めるように、1単位時間の指導前(事前)を「先行条件」-そして実際の指導(事中)を「処遇」-そして指導終了後(事後)を「成果」というように形式的ないし機械的に考える必要はない。むしろ、1単位時間の指導中において、例えば「先行条件」に基づいて「処遇」を行うと、一定の「成果」が現出される。次には、この「成果」を「先行条件」とし一定の「処遇」を行い一定の「成果」を得る・・・といった、三者の力動的な過程が連続的に展開されていると考える必要がある。

ところで、<記述マトリックス>欄の「意図」とは、指導者が「理論的根拠」(rationale)に基づいて構想する指導のプラン(先行条件-処遇-成果それぞれに関する計画)を指し、「観察」は、これら意図した計画が実際にはどのようなであったか(先行条件-処遇-成果それぞれに関する実際)の側面を指している(スクリプンのいう形成的評価 formative evaluation に相当する)。

そして、両者を評価の実際に照らして考えると、この「意図」と、実際の指導の過程において収集される「観察」情報との間には、それぞれ「先行条件」「処遇」「成果」に関して一致ないし不一致(ズレ)のあることが確認されることになる。しかし、彼によれば、一致したから良い、あるいは不一致(ズレ)があるから良くないといった価値判断をする

ことはできない。この価値判断のためには<判断マトリックス>欄の評価作業が必要になる。

そこで、<判断マトリックス>欄であるが、彼によれば、価値判断のためには「基準」と「判断」が必要になる（スクリプンのいう総括的評価 summative evaluation）。

そのうちの「基準」に関していえば、ある「基準」（先行条件 - 処遇 - 成果の望ましい基準）を基に「記述」欄におけるその指導計画と実際との一致ないし不一致に関する価値判断を行い、必要な指導改善の方策を見出していこうとすることになる。しかし、彼もいうように、例え「卓越(excellence)」を教育目標として賛成するにしても、はたして子どもがどのようにあることが卓越であるかとなると、なかなか共通の指標を見出し得ないのが実状であろう。意見は多様であろう。このため、彼によれば、むしろそのような多様な「基準」を収集し、それらを基に「記述」欄における一致ないし不一致の状況を比較判断し、必要な指導の改善策を見出すことが必要になってくる。いわゆる「絶対比較」(absolute comparison)である。

さらには、「判断」欄においては「相対比較」(relative comparison)を行うことになる。すなわち、「記述」欄における指導計画及びその実際を、別の類似のそれらと比較判断することによってその良さなり指導改善の方途を求めていこうとすることが考えられているのである。

3つの評価の機能への「顔」モデルの活用

私たちは、このような特質を有する「顔」モデルは、教師の指導と評価の一体化のみならず、子どもの自己学習力の向上に向けた評価のためにも共通に転用できると考えたのである。教師の指導も、また、教師の指導の下で取り組んでいる子どもの学習も、実は問題解決の過程そのものであるので、この「顔モデル」はそのままだが指導即評価、学習即評価であると考えたのである。

便宜上、教師の指導と評価の一体化に向けた作業を中心に考えると、まず、<記述マトリックス>欄における諸資料の収集が必要になる。そして、ここでは大きく三つの作業が必要になってくる。

一つは、「意図」欄に沿い、教師の問題解決プランを作成し、その資料を残しておくことである。すなわち、一定の理論的根拠に基づいて、子どもの「先行条件」を把握し、そのような子どもにどのような指導を展開し（「処遇」）、どのような教育効果を得ようとするか（「成果」）に関する指導計画を作成し、その資料・情報をストックしておくことである。

二つ目は「観察」欄に沿いながら、実際の指導の記録を残すことである。すなわち、実際の指導においては、子どもの「先行条件」はどのようなであり、また、どのような「処遇」を行い、その結果、いかなる「成果」がみられたかに関する諸資料・情報をストックしていくことが必要になるろう。

三つ目には、「意図」と「観察」においてそれぞれに収集された「先行条件」「処遇」「成果」に関する論理的関係や両者の間にどのような一致ないし不一致（ズレ）の状況がみられるかを分析し、その資料を残しておくことが必要になる。

そして、他方では、当該プログラム（指導計画）と実際の良さや、あるいは計画と実際との間にみられる一致ないし不一致（ズレ）の状況を「基準」に照らして「絶対比較」し

たり、あるいは「判断」のために収集された類似の指導計画及び実際に照らして「相対比較」したりする。そして、その中から望ましい指導の在り方を決定したり、必要な指導の改善策を見出して次に備えることが必要になる。

子どもだって、このようないわば計画（学習のねらい、そのための解決策と遂行計画）を練る 実践（計画の実行）し、その記録をとる 計画と実践との一致・不一致の分析・検討 改善策を練り、次に備える、といった学習即評価の連続を行っているといえよう。

もちろん、そうはいつでも、子どもが初期の段階からこのような学習即評価といったすべての活動を営むことは困難であろう。そのためにも、プケットらが提唱するような「足場づくり」(scaffolding)の考え方を大切にしたいものである。すなわち、「まず、教師が課題なり学習内容の大部分を提供したり実施したりしてみせ、その後、その役割部分を徐々に減らしていき、それにつれ、子どもが次第次第にその課題を引き受け、ついには完全にその足場が除去され、かくして子どもはその課題を一人で独立して追究できるようになる。」といった考え方である(M.B.Puckett and L.K.Black, Authentic Assessment of the Young Child, Macmillan College Publishing Company, 1994, p.93)。 なお、上記に描かれたような指導と評価の一体化及び子どもの自己学習と評価の一体化の跡を、それこそ過程と成果に関する情報として収集し、蓄積したもの（＝ポートフォリオ）を保護者等に開示すれば、それが即外部の説明責任を果たすことに通じるといえよう。

2 ポートフォリオ評価の意義と特質

(1) ポートフォリオとは

いふところのポートフォリオ(portfolio)とは、例えば『新コンサイス英和辞典』(三省堂)に「1. 紙ばさみ、折りかばん ; (官庁の) 書類携帯用ケース、・・・3. (投資家が所有する) 有価証券目録、4. 画集、代表作品選集(画家などの)」(p.884)とあるように、元来は入れ物なり容器のことである。しかも、例示されているように、この入れ物の中に、投資家が所有する有価証券目録を入れたり、画家が絵などの代表的な作品を収めておくといった経済界や芸術世界でのポートフォリオが一般的であることが分かる。そして、このようなポートフォリオの発想なり考え方を教育界にも取り入れていこうとするところに、今日のポートフォリオ評価の意義や特質があると考えられるのである。

例えば、次のようなポートフォリオに関する2つの定義からもその特質がよく理解されるところであろう(高浦勝義『ポートフォリオ評価法入門』(明治図書、2000,p.14)。

・「ポートフォリオとは、生徒が達成したこと及びそこに到達するまでの歩みを記録する学習者の学力達成に関する計画的な集積である。」
「ポートフォリオとは、生徒に(そして/あるいは他者に)ある一定の領域におけるその生徒の努力、進歩あるいは学力達成を示す生徒の学習に関する目的的な集積である。」

すなわち、ポートフォリオとは、入れ物の中に一人一人の子どもの学習到達の成果及びそこに到達するまでの過程が分かるような資料・情報を目的的・計画的に集積したものであると考えられているのである。

前項の検討と関連付けていえば、児童生徒の問題解決の過程及び成果に関する資料・情報が目的的・計画的に集積されたものがポートフォリオ<一般に、子どもポートフォリオ>であるといえよう。一方、教師に即していえば、教師が自らの問題解決、すなわち指導の過程及びその成果に関する資料・情報を、児童生徒の学習の過程及び成果に関する資料・情報も含みながら目的的・計画的に集積していけば、それが<教師ポートフォリオ>になるといえよう。

(2) テスト評価の代替としてのポートフォリオ評価

ところで、このようなポートフォリオの考え方やその実践は、一般に英国で発案され、やがて米国に導入され発展させられていると考えられる。

その米国における事情をみると、米国では、1970年代以降から、学校の説明責任(accountability)という社会的要求の高まりを背景に、各種の標準化されたテスト(standardized test)を中心に児童生徒の学習結果を評価しようとする動き(測定評価)が顕著になった。しかし、このようなテスト体制の結果、いろいろな弊害が指摘されるようになり、その代替として(alternative)ポートフォリオ評価が登場するようになったと考えられるのである。1980年代末頃からのことである。

各種テストによる評価の弊害としては、例えば次のような点が指摘されている。すなわち、標準化されたテストは、得てして多肢選択による一つの正しい答えを再認させるものであり、極めて限定的な測定手段にすぎないこと。深く、創造的に考えたり、既知のことがらと新たに学ぶことを結合するといった能力を測定するには困難であること、教師はテストで高い得点を得させようとして、ついついテストに出題される内容を網羅的、かつ機械的に暗記学習させることに陥り、より多くの時間を要するプロジェクトや思考誘発課題の学習などが避けられがちになること、数値による最終的な得点結果のみが大切にされることになり、引いては少しでも良い点数を取ろうといった点数至上主義、点数さえよければすべてよしといった結果主義が醸成され、その反面では、子どもがどのように課題に取り組み、どのように問題解決したか、そこではどのような能力が発揮され、育ったか等を総合的にとらえる情報を得ることが困難になること、基礎技能(basic skill)面での向上の反面、より高次の思考技能(higher-order thinking skill)の低下をきたし、また、そのような結果として、暗記中心の学習指導やカリキュラムにおける瑣末主義や狭隘さを招くようになること等である(前掲書、pp.29-35)。

また、最近では、これらの標準化されたテストとは別に、各州内で統一的なカリキュラムの基準(standard)を作り、その基準の達成度を評価することによって学校の説明責任を果たそうとする目標達成テスト(standard-based test)の動きが盛んである。しかし、このテストに関しても、例えば基準の達成状況を測るテストといいながら、各州間では同種異形のテストが開発され(Massachusetts Comprehensive Assessment System(MCAS)、ニューヨーク州のthe Regents Examinations、the Texas Academic Assessment System(TAAS)、ヴァージニア州のthe Standards of Learning(SOL)等)、しかもそれぞれの難易度が各州間において異なるため、結局はテストで測る内容が基準と考えられるような事態がみられること、

また、開発されるテストには政策的判断(political judgement)以外の基準点がないので、テストの等質化(equating tests)が困難とねり、このため、各州で年ごとに実施されるテス

トの得点の高い - 低いと比較判断ができなくなるといった深刻な問題点が指摘されている (Deborah Meier, Standardization Versus Standards, in PHI DELTA KAPPAN, November 2002, p.194)。

あるいは、これらのテストの活用の側面からも、例えば「基準や基準達成評価 (standards and standards-based assessments) は、もしその成功が単一のテストによってのみ測定されたり、あるいはそれらが単に報酬や承認を割り当てたり、自動的に留年を決めたり、卒業を差し止めたりすることに用いられたりするのであれば、よりよい学習 (better learning) を支えることにはならない」といった批判がされたりもしている (Beverly Falk, Standards-Based Reforms: Problems and Possibilities, in PHI DELTA KAPPAN, April 2002, p620)。

(3) 真正の評価を目指すポートフォリオ評価

それではいったい、テスト評価の代替としてのポートフォリオ評価はどのような評価を目指しているのでしょうか。

端的にいえば、上記のようなテストによる評価では児童生徒の「真正の評価」 (authentic assessment) ができないからということになる。

例えば、ウィギンス氏は「サッカーの技術の練習をいくら繰り返しても、それを実際のゲームで使えなければ、ゲームに生かせなければ無駄である」と比喻するのであるが (G.P.Wiggins, Assessing Student Performance, Jossey-Bass Publishers, 1993, p.233)、まさにこの比喻に示唆されるように、例えテスト得点が高いにしても、学んだことが日常生活において何かを「遂行する」 (perform)、「為す」 (doing) といった現実的な場面 (context) で使えなければ意味がない。そうでなければ、児童生徒がそれを“真に”理解したとか、“現実に”使えるとかということではできなくなる (Ibid., pp.206-210)。あるいは、キャンプベル氏は、真正の評価を支える前提として、例えば「教育は事実を記憶することではなく、理解に達するために情報を関連づけることである。」といった教育観及び「真の理解」とは「16 から 20 年間を学校教育で過ごし、事実や語彙を少しずつ寄せ集め蓄えていく」ことではなく、例えば「どんな原因がたつまきを引き起こすか？ 合衆国では、たつまきはどこで、いつよく生じるか？ なぜか？」といったような問い、すなわち正答や誤答が一つではないような問いに備える教育から生まれるといった知識観をあげるのであるが (David Campbell, Authentic Assessment and Authentic Standards, in PHI DELTA KAPPAN, January 2000, p.406)、まさにその通りであろう。

テストでは、このような児童生徒の発達の“真の”姿をとらえることはできない。児童生徒がはたしてどこまでを真に理解し、どこからができないかといった発達の姿をとらえることができない。このようなところから、テスト評価の代替として「真正の評価」の必要が叫ばれるようになったのである。

そして、真正の評価を具体化する有力な方法として、児童生徒の学習の過程及び成果の特質を多面的にそれこそあるがままに“丸ごと”とらえ、その結果を基に教育的方策を考えていこうとするポートフォリオ評価が発案されることになった。すなわち、プケット女史らもいうように、「真正の評価という考え方は比較的新しいものである。それは、子どもに影響を及ぼす教育的諸決定のための根拠として、子どもが取り組んでいる学習及びその取り組み方を観察し、書き留め、そして文書に記録していく過程として定義される。」

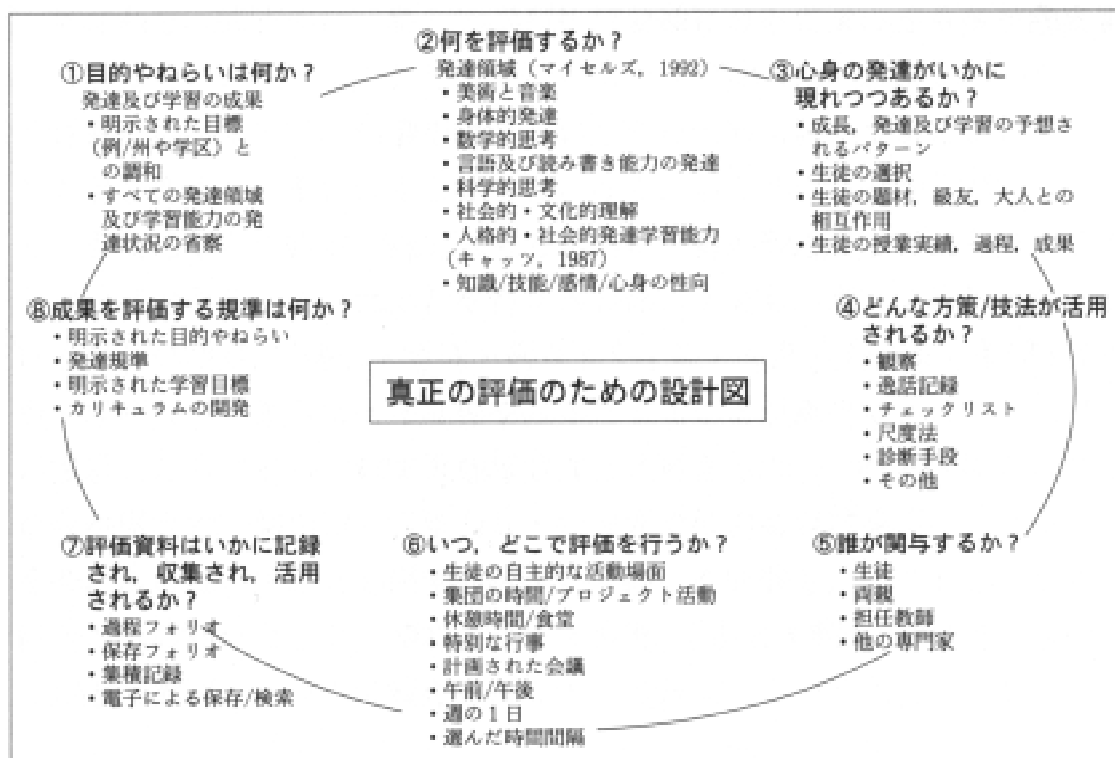
(M.B.Puckett and J.K.Black, Authentic Assessment of the Young Child, Macmillan College Company, 1994, p.22)と考えられているのである。

ポートフォリオに児童生徒の学習の過程及び成果に関する諸情報が集積されればされるほど、それらを基に、児童生徒自らが、あるいは児童生徒の指導に携わる教師が、自己の問題解決を振り返り、次後に備えることが一層容易になるであろうし、また、児童生徒が自己のポートフォリオを家に持ち帰ったり、あるいはポートフォリオを学校の保護者面談の機会等を通して活用すれば、それぞれ保護者等への説明責任を果たすことになるであろう。

(4) ポートフォリオ評価の設計

それでは、このようなポートフォリオ評価に取り組んでいく際、その計画なり設計はどのように考えられているのであろうか。プケット女史らの描く「真正の評価のための設計図」によれば、以下のようである。

すなわち、ポートフォリオ評価に取り組む際には、
 評価される目的やねらいの決定
 評価の内容なり範囲の決定 評価の対象とされる児童生徒の心身の発達の場面の決定
 評価方法・資料の決定 評価者の決定 評価の時期や場面の決定 評価資料・
 情報を収集し、記録し、活用する方法の決定 学習成果を評価する規準の決定といった一つの円環的な活動として計画され、実践されることが大切になる。



(M.B. Puckett and J.K. Black, op. cit., p. 168)

今、この図を参考にしながらわが国流に考えれば、上記の 、 、 に関しては、例えば学習指導要領に規定されている各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間における

目標や内容、指導要録の作成において基本となる評価の4つの観点、さらには評価の4観点に基づいて各単元レベルで具体化される評価規準等を想定することができる。

は、実際に評価活動に取り組む際、心身の発達のような形成状況を()、いつ・どの場面で()、どのような資料・情報によって()評価するかの計画づくりの必要を指しているといえよう。

は誰が評価するか、どんな人が関与するか、また、はその評価主体の違いにより評価資料・情報の記録・収集、活用法が異なるという特質を問うている。しかし、実際の授業場面を想定すれば、教師及び児童生徒を評価の主体と考え、保護者や他の専門家はその補佐役として考え、その前提のもとで評価資料・情報の記録・収集、活用の在り方を考えていくことが現実的であるといえよう。

3 評価の観点

(1)「生きる力」の育成を目指す評価の4観点とその意義

生きる力としての評価の4観点

今後の学校教育は子どもの「生きる力」の育成を目標とするのであるから、評価に際しては何よりも子どもの生きる力がどのように育っているかを判断することが不可欠となる。その際の教育効果の指標として前出の教育課程審議会答申が提出したのが評価の4つの観点である。

すなわち、同答申は「新しい学習指導要領においては、自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむことを目指し」とおり、このため「評価に当たっては、知識や技能の到達度を的確に評価することはもとより大事であるが、それにとどまることなく、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力までを含めた学習の到達度を評価していくことが大切である。このため新学習指導要領の下でも、現行の指導要録における評価の観点、『関心・意欲・態度』『思考・判断』『技能・表現』『知識・理解』の4観点による評価を基本とすることが適当である。」(p.13)と提言したのである。新学習指導要領は「生きる力」、すなわち自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力の育成を目指しており、そのためには、現行の評価の4観点を踏襲し、絶対評価のための観点を「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」とするのがよいとする提言である。

評価の4観点的意義

上記の評価の4観点は、平成3年に改定された指導要録以降、今回平成13年に改定された指導要録において採用されているわけであるが、これらをそれ以前の評価の観点と比べると極めて大きな転換が認められる。

すなわち、観点別評価を初めて採用するようになった昭和55年2月29日に改訂された指導要録をみると、「改訂の趣旨」として、評価の観点は「学習指導要領に示す目標の達成状況」を評価するためのものとされていた。このため、目標は教科ごとに異なるわけであるから、観点の数といい表記のされ方も教科によってまちまちであった。さらには、各教科の内容は目標から割り出されているので、例えば作文であれば観点的「表現の能力」だ、数の計算であれば「技能」だ、図・表や地図・資料であれば「観察・資料活用」の能力

だといった具合に、評価の各観点は内容の違いを反映して互いに独立したものと考えられていた。

ところが、平成 3 年に改訂された指導要録においては、「改訂の概要」において、観点は「新学習指導要領に示す各教科の目標や内容を踏まえ、自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力などの育成に重点を置くことが明確になるよう配慮し、観点等を改めた」とされるようになった。すなわち、各教科の目標から評価の観点が定められていた時代から転換し、評価の観点は自ら学ぶ意欲や思考力、判断力（当時は「自己教育力」）の育成という目標から定められるようになったのである。

このため、例えば作文であれ、数の計算であれ、あるいは図・表や地図・資料であれ、それらを学習するときには常に同時に 4 つの観点が不可欠になる。児童生徒の関心・意欲・態度がなければ、思考・判断が働かなくては、技能・表現が機能しなければ、知識・理解が深まらなければ、およそ学習は成立しない。このような転換が図られるようになったといえよう。まさに、各教科の目標中心の観点から児童生徒の学ぶ力中心の観点への移動である。

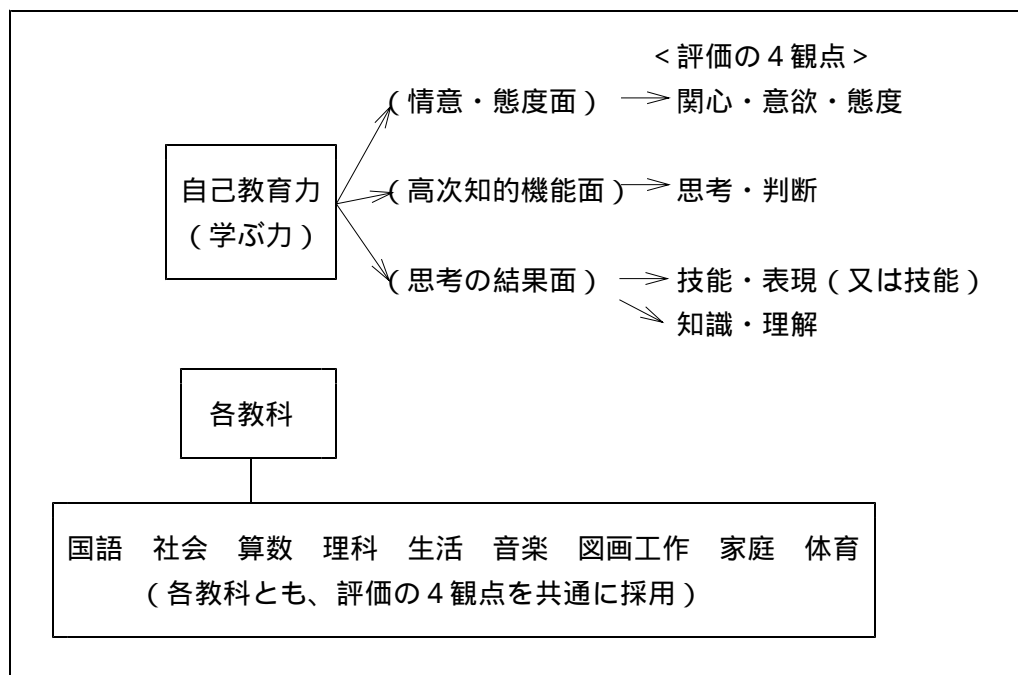
このような評価の観点の特質について、当時の文部省の指導要録改善調査研究協力者会議の主査として『小学校及び中学校の指導要録の改善について（審議のまとめ）』（平成 3 年 3 月 13 日）をとりまとめた奥田氏は、後に、次のような自説を披露している。すなわち、「学習というのは、『興味・関心』『意欲・態度』というのが『入り口』であり、子供が問題に取り組んでいったときに、学習活動としては『調べること』とか『探すこと』がある。ところが、何かを調べてみようと思うときに、そこで求められる能力があるわけだ。例えば考える力を持っていなければならない。それから、良いか悪いかの判断をする力も持たなければいけない。さらに表現する力もなければいけない。その表現のことで、口で表す場合も、書く場合も、図形で表現する場合もある。要するに、考えたり判断したりしたことを、ある程度表現するとか、あるいは行動に移していくということが『プロセス』だと思う。そういうことを通して、ある事柄について知識を得、理解する。あるいは技能を身に付ける。それが、学んだ『成果』ではないか。」（奥田真丈『新しい学力観と評価観 絶対評価の考え方』小学館、1992.5,pp.73-74）と。

すなわち、「関心・意欲・態度」は学習の入り口であり、それに支えられながら調べたり、探したりするのに必要な学習能力が「思考・判断」であり、その成果として身に付けるのが「技能」であり「知識・理解」であるといった主張である。評価の 4 つの観点は学習活動を構成する 4 つの側面であり能力であるというわけである。

昭和 55 年当時の評価の観点が各教科の目標・内容から設けられていた（内容分析的な観点）のに対し、平成 3 年からは、子どもの学ぶ力から評価の観点が設けられるようになった（能力分析的な観点）という、180 度の劇的な転換が示されたのである。このため、従来最初の観点であった知識・理解が最後になり、従来最後の観点であった関心・態度が最初になったことをとらえて、知識軽視 - 態度重視の学力のはじまりだ、と批判するのは当を得た批判とはいえないであろう。大人（＝目標・内容）中心の評価の観点から子ども（＝学び）中心の評価の観点への転換が図られるようになった、ということが事の本質である。

次に、このような評価の観点の特質を図示すれば、次のように描けることであろう。

< 評価の四つの観点の構造 >



そして、今回の平成13年に改訂された新指導要録においては、上記に図示されるような平成3年時代の評価の4観点を踏襲するところから、表題も「・・・の改訂について(通知)」ではなく、「・・・の改善について(通知)」とされたのである。

このように、今回の評価の4観点は平成3年以降の指導要録における評価の4観点を踏襲するものであり、しかも、その特質は、昭和55年時代の教科の目標・内容から学ぶ力への転換から導かれたものである。評価の4観点は、たとえ教科の学習であれ、総合的な学習の時間における学習であれ、道徳、特別活動における学習であれ、およそ子どもがある内容を学ぶ際には共通に必要な力であるといえよう。

(2) 絶対評価及び個人内評価における評価の4観点の活用

既に第3章第3節において検討したように、私たちは、各教科等のすべての課程において絶対評価と個人内評価に同時に取り組むことにした。その際、両評価ともに上記の評価の4観点を基に行うことにした。

すなわち、既に引用したように、教課審答申は「現行の学習指導要領及び指導要録の下での評価の一つの特徴は、集団に準拠した評価(いわゆる相対評価)ではなく、目標に準拠した評価である観点別学習状況の評価を基本に据えていることであるが、新しい学習指導要領の下では、この考え方を一層発展させていくことが重要である。」(p.13) - 「現在いわゆる絶対評価を加味した相対評価をすることとされている各教科の評定を、目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)に改める」(p.19)と提言したのである。今後の各教科の観点別学習状況及び評定に際しては絶対評価を行うという方針を提言したのである。

しかも、「評価に当たっては、知識や技能の到達度を的確に評価することはもとより大事であるが、それにとどまることなく、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力までを含めた学習の到達度を評価していくことが大切である。このため新学習指

導要領の下でも、現行の指導要録における評価の観点、『関心・意欲・態度』『思考・判断』『技能・表現』『知識・理解』の4観点による評価を基本とすることが適当である。」(p.13)というように、この評価の4観点を基に絶対評価を行うことを提言したのである。

ところで一方、個人内評価に関しては、「児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価することは、これまでと同様重要である。」(p.13)と提言してはいるものの、はたしてどのような観点から「一人一人のよい点や可能性、進歩の状況」を評価するかには言及していない。総合的な学習の時間の評価に関連しても、各学校において評価の『『観点』』を記載し、それらの『観点』のうち、児童生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記載するなど、児童生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する『評価』の欄を設けることが適当である。」(p.26)と述べるにとどまっている。

このようなところから、私たちは、本研究において、個人内評価においても、絶対評価における場合と同様に、評価の4観点を採用することにした。すなわち、評価の4観点相互の発達的特質をみれば(=観点間経時的評価*)、その子どもの発達にみられる強みやよさ、課題などがみえてくるし、また、評価の4つの観点それぞれごとの発達的特質をみれば(=観点内経時的評価*)、それぞれの観点におけるその子どもの伸びや進歩の状況がみえてくると考えたのである。絶対評価のための4観点とは別に、個人内評価のための観点を新たに設ける必要は必ずしもないと考えたのである。

* 第一次報告書においては、それぞれ縦断的評価、横断的(・時系列的)評価という用語を充てていた。しかし、両者ともに、子どもの学習実現状況の特質を学習の経過に沿っていわば縦断的に評価していくことは共通しているところより、それぞれ観点間経時的評価、観点内経時的評価と改称することにした。

(3) 評価の4観点の展開

各教科における評価の観点の展開

文部科学省は平成13年4月27日付けにて附属学校を置く各国立大学長、各都道府県教育委員会等宛に「・・・指導要録の改善等について」通知したわけであるが、その中で、各学校が参考とする各教科・各学年の評価の観点及びその趣旨を示している。以下、小・中学校の各教科の評価の観点を示せば、次のようである。

<小・中学校における各教科の評価の観点>

教科	評 価 の 観 点	
	小 学 校	中 学 校
国 語	国語への関心・意欲・態度 話す・聞く能力 読む能力 言語についての知識・理解・技能) (小学校と同表記)
社 会	社会的事象への関心・意欲・態度 社会的な思考・判断 観察・資料活用の技能・表現 社会的事象についての知識・理解	
算 数 数 学	算数への関心・意欲・態度 数学的な考え方 数量や図形についての表現・処理	数学への関心・意欲・態度 数学的な見方や考え方 数学的な表現・処理

	数量や図形についての知識・理解	数量、図形などについての知識・理解
理科	自然事象への関心・意欲・態度 科学的な思考 観察・実験の技能・表現 自然事象についての知識・理解	） (小学校と同表記)
生活	生活への関心・意欲・態度 活動や体験についての思考・表現 身近な環境や自分についての気付	該当なし
音楽	音楽への関心・意欲・態度 音楽的な感受や表現の工夫 表現の技能 鑑賞の能力	） (小学校と同表記)
図画工作 美術	造形への関心・意欲・態度 発想や構想の能力 創造的な技能 鑑賞の能力	美術への関心・意欲・態度 ） (小学校と同表記)
家庭 技術・ 家庭	家庭生活への関心・意欲・態度 生活を創意工夫する能力 生活の技能 家庭生活についての知識・理解	生活や技術への関心・意欲・態度 生活を工夫し創造する能力 (小学校と同表記) 生活や技術についての知識・理解
体育 保健体育	運動や健康・安全への関心・意欲 ・態度 運動や健康・安全についての思考 ・判断 運動の技能 健康・安全についての知識・理解	） (小学校と同表記) 運動や健康・安全についての知識・ 理解
外国語	該当なし	コミュニケーションへの関心・意欲 ・態度 表現の能力 理解の能力 言語や文化についての知識・理解

同「・・・指導要録の改善等について(通知)」は、これら上記に示された各教科の評価の観点の設定理由に関して、既述の教育課程審議会答申のように「評価に当たっては、・・・新学習指導要領の下でも、現行の指導要録における評価の観点、『関心・意欲・態度』『思考・判断』『技能・表現』『知識・理解』の4観点による評価を基本とすること・・・」(p.13)とは必ずしも明言していないが、しかし、通知の中で「・・・各学校において、観点別学習状況の評価を基本とした現行の評価方法を発展させ・・・」等から考えれば、上記の各教科の評価の観点は現行の「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4つの観点を基本的には踏襲したものと判断されよう。

もっとも、上記の各教科の評価の観点の設定に関して若干気がかりな点のあることも否めない。例えば、「国語」の評価の観点は他教科の場合と異なっている。すなわち、観点としての<国語への関心・意欲・態度>及び<言語についての知識・理解・技能>はともかくとしても、その他の観点である<話す・聞く能力><書く能力><読む能力>は、それぞれ内容の「A 話すこと・聞くこと、B 書くこと、C 読むこと」に対応して設定されたかのような印象を受けるのである。また、類似の言語活動を扱う「外国語」の評価の

観点が、小・中学校における国語の評価の観点と異なっていることも奇異に感じられる。

また、「音楽」、「図画工作、美術」においては<知識・理解>といった観点がやや薄くなっていることも気がかりである（「技能」に包含されているのかも知れないが）。

総合的な学習の時間における評価の観点の展開

それでは、新設の総合的な学習の時間の評価の観点はいったいどのように考えられているのであろうか。

前出の教課審答申は、総合的な学習の時間の評価に関連して、この時間も「自ら学び、自ら考える力や学び方、ものの考え方などの確かな育成に資するよう、評価に当たっては、各教科の学習の評価と同様、観点別学習状況の評価を基本とすることが必要である」(p.26)として、観点別評価を採用するように提言している。

しかし、その際の観点については3つの例示にとどめ、各学校の創意工夫を期待している。例示の一つ目は、「学習指導要領に定められた『総合的な学習の時間』のねらいを踏まえ、『課題設定の能力』『問題解決の能力』『学び方、ものの考え方』『学習への主体的、創造的な態度』『自己の生き方』というような観点」である。二つ目は「教科との関連を明確にして、『学習活動への関心・意欲・態度』『総合的な思考・判断』『学習活動にかかわる技能・表現』『知識を応用し総合する能力』などの観点」である。そして、三つ目は「各学校の定める目標、内容に基づき、例えば、『コミュニケーション能力』『情報活用能力』を定めたりすること」(p.26)というものである。

学校によっては、これらの事例にみられる観点を合計して計11の評価の観点を設けていこうとする受けとめ方もみられる。しかし、そのような解釈は趣旨の異なる例示の観点を一緒にするといった過ちを犯すことになる。私たちは、本研究においては、二つ目に例示されている4観点を基本的に踏襲することにしたのであるが、以下、その間の事情を少し明らかにしたい。

まず、一つ目の例示観点に関していえば、それらは「学習指導要領に定められた総合的な学習の時間のねらい」から導かれるものであると答申はいつている。しかし、考えてみれば、このような観定の設け方は、前項で検討したように、観点は「学習指導要領に示す目標の達成状況」を評価するために設けたとする昭和55年体制に戻ることになる。また、三つ目の例示観点は「各学校の定める目標、内容に基づき、・・・」とされているものの、いうところのコミュニケーション能力といい、情報活用能力は総合的な学習の時間のねらいなり例示課題(=内容)から考えて極めて一面的で偏狭なものであるといえよう。

一方、私たちが本研究において二つ目の例示観点を有力なものと考えたのは、それらは「教科との関連を明確にして、・・・」という理由づけがされているからである。そして、教科にみられる評価の4観点は、前項の検討のように、新学力としての「生きる力」=「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力」の育成状況を絶対評価するための観点であるとされていた。この「生きる力」の育成への貢献、そのための“児童生徒の学ぶ力中心の観点”の採用は、総合的な学習の時間といえども忘れてはならない特質であると考えたからである。

次に、例示される観点についてであるが、例示では「学習活動への関心・意欲・態度」「総合的な思考・判断」「学習活動にかかわる技能・表現」「知識を応用し総合する能力」

の4観点とされている。このうち、最後の観点である「知識を応用し総合する能力」は、いうところの「総合的な思考・判断」能力であると考えられる。このため、総合的な学習時間においては、教科と同様に、最後の観点を「知識・理解」と置き換えていく必要がある。

私たちは、本研究と並行しながら「総合的な学習の授業と評価に関する開発的研究」(平成14年～平成16年)に取り組んでいるが、以上の事情のため、そこでの評価の観点として「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」という4観点を採用することにしている。

道徳、特別活動における評価の観点の展開

道徳(学校の教育活動全体を通じての道徳教育であれ、道徳時間であれ)及び特別活動においては、評価の観点をどのように考えていけばよいであろうか。

前出の教課審答申には、道徳及び特別活動に関する評価の言及はみられず、僅かに、指導要録における〔特別活動の記録〕欄や〔行動の記録〕欄及び〔総合所見及び指導上参考となる諸事項〕欄への対応が求められている程度である。

学習指導要領においても、道徳に関連して、「児童(生徒-中学校)の道徳性については、常にその実態を把握して指導に生かすよう努める必要がある。ただし、道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないものとする。」とあるのみで、評価の観点や方法等に関する言及はみられない。特別活動に関しても同様である。

このような状況の中で、教育課程研究センターの報告書には、小・中学校編ともに「第10章 特別活動」が取り上げられており、ここでは、評価の観点として4観点、すなわち「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」を採用し、これを基に各内容のまとめりごとの評価規準が記述されている。

このような評価の4観点は、私たちが本開発的研究において取り組んでいる評価の4観点と全く同じものであり、意を強くしている。しかし、上記報告書には、道徳に関する評価やその観点に関しては取り上げられていない。

このような状況の中で、文部科学省教育課程課・幼児教育課編集の『初等教育資料』(平成15年1月号、No.764)の中に、「道徳における学習指導と評価の充実」が特集されているのは注目されるであろう。

それをみると、「道徳性の評価を効果的に進める」ためには、道徳性の評価の観点を設定することが大切であるとしたうえで、評価の観点としての3つを例示している。一つは「道徳性の諸様相をもとに評価の観点を設定する」もので、具体的には「道徳的心情」「道徳的判断力」「道徳的实践意欲・態度」「道徳的習慣や行為」の4観点である。二つ目は「道徳の内容項目を評価の窓口として生かす」もので、ここでは小学校低学年15項目、中学年18項目、高学年22項目が評価の窓口とされている。三つ目は『『行動の記録』の項目を評価の窓口として生かす』もので、ここでは基本的な生活習慣、健康・体力の向上など10項目が評価の窓口とされている。

私たちが本開発的研究において採用している評価の4観点とは随分と異なっていることが分かる。提案の二つ目及び三つ目に例示されている評価の窓口(=観点)は、内容ないし項目を観点に据えようとするものであり、各教科でいえば「内容」ということになる。

ところが、各教科では、既述のように、「内容」がそのまま評価の観点になるのではなく、これらの内容を“学ぶ”際の窓口が4つに設定され、それらが評価の観点となっているのである。このため、道徳の評価の観点として例示されている二つ目及び三つ目の例示観点は各教科における評価の4観点とは異なっているといわざるを得ない。

では、最初の例示観点はどうか。執筆者はこの観点は『学習指導要領解説 道徳編』に示されているというのであるが、筆者なりに分析すれば次のようにいえよう。すなわち、例示される観点は、まず学習指導要領でいう「道徳教育の目標は、……学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする。」というねらいから3つを取り出し、これに - 学習指導要領の「第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」の1 - (3)における「特に低学年では基本的な生活習慣や善悪の判断」に依拠しながら - 「道徳的習慣や行為」を加えたものであるといえよう。そして、このように目標・内容から評価の観点を割り出すという手法は、教科でいえば実は昭和55年時代の評価の観点、すなわち各教科の目標・内容から評価の観点を割り出すといういわゆる内容分析的な観点の手法と同じ類いのものであるといえよう。

以上のように考え、私たちの開発的研究においては、道徳の評価の観点は上記の例示観点とは別に設けることにした。

端的には、道徳においても、各教科や総合的な学習の時間における場合と同様に、評価の4観点を採用することにした。すなわち、道徳においても、結局のところ子どもが何かを“学ぶ”ことには何らの変更はない。道徳性を身に付けるにせよ、あるいは道徳性を踏まえた実践(力)をめざすにせよ、およそ子どもの学びを通さないことにはそれらは成立しない。道徳の<内容>の指導は子どもの「生きる力」の育成の一環であろうし、そのためには子どもの道徳<内容>の学び(=学ぶ力)が不可欠である。

このようなところから、私たちは、道徳、特別活動における評価の観点として、各教科や総合的な学習の時間におけると同様な評価の4観点、すなわち、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」を採用することにした。

4 評価規準の作成及び評価基準の設定

(1) 評価の4観点による評価規準の作成

教科・学年レベルにおける評価規準の作成

既述のように、教課審答申は、絶対評価を進めていく際の評価の観点として「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点を示した。

この評価の4観点による評価規準の具体化を意図した国立教育政策研究所教育課程研究センターは、『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料(小学校) - 評価規準、評価方法の研究開発(報告) - 』及び『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料(中学校) - 評価規準、評価方法の研究開発(報告) - 』(いずれも平成14年2月28日)と題して報告書の中で、評価の4観点に基づく各教科及び特別活動に関する学習指導要領の内容ごとの<評価規準>及び<評価規準の具体例>を示している。

各学校においては、これらの評価規準及び評価規準の具体例を参考にしながら、評価の

4 観点をベースにした適切な評価規準を作成することになるわけであるが、上記報告書にみられる評価規準及び評価規準の具体例は、いわば 教科・学年レベルにおける評価規準というべきものである。具体的な評価においては、これらはさらに 単元レベルにおける評価規準、さらには 学習過程レベルにおける評価規準にまで具体化される必要がある(たとえば、文部省内指導要録研究会監修『平成3年改訂 小学校児童 新指導要録の解説と実務』図書文化、1991、p.99 参照)。

単元レベルにおける評価規準の作成

単元レベルにおける評価規準の作成においては、その単元において子どもに学習達成して欲しい目標を評価の4観点別に作成することになる。

この単元レベルにおける評価規準の作成は、具体的には、次節の単元指導計画のフォーマット中の「単元の評価規準」において作成されることになるのであるが、私たちは、その際、次のような基本的な立場を堅持することにした。

一つは、評価の4観点は、子どもの学び(=自己教育力)を構成する能力であるので、どんな内容であれ、子どもがそれを学習するときには常に同時的に不可欠な能力となる。このため、単元や内容に応じて評価規準の数や特質を変えず、どの単元・内容においても評価の4観点を基本にして評価規準を作成するといった立場である。

二つ目は、学習指導要領に示される各内容は、実際には、具体的な単元を通して指導されることになる。その場合、内容と単元とが1対1対応する場合もあれば、一つの単元を通して複数以上の内容が目指されるケースもみられる。このため、評価規準の作成は、既述の教育課程研究センターの示した各内容ごとの評価規準及び評価規準の具体例を参考にしながらも、その単元を通して指導される目標・内容に基づいて新たに評価規準を作成するといった立場を基本とすることにした。

すなわち、たとえその単元において指導される内容が単一であれ複数であれ、そのための学習活動(=単元における学習活動)を通して子どもがどのような「関心・意欲・態度」をもち、そこで何をポイントに「思考・判断」し、その過程においてどのような「技能」を働かせどのように「表現」し、またどのような「知識・理解」を得ることを目指すかが統一的に明らかになるように評価規準を作成することにした。

なお、各4観点別の評価規準を作成する際、それぞれいくつの評価規準を作成するかという点に関しては、予め決まった数を特定せず、単元に応じて柔軟に考えていくことにした。それぞれを二つにしても、あるいは各観点内の評価規準の数が互いに異なってもよいことにした。また、各評価規準は 付き数字で表すことにした。

三つ目は、評価規準を設ける際のレベルというか、児童生徒の学習目標像をどのように設定するかという問題である。

既述の教育課程研究センターの報告書には、たとえば「『内容のまとまりごとの評価規準』及び『内容のまとまりごとの評価規準の具体例』(両方を指す場合はまとめて『内容のまとまりごとの評価規準及びその具体例』という。)が示す学習の実現状況は、『おおむね満足できる』と判断される状況(B)を示している。」(p.11)といった言及がみられる。評価規準は「おおむね満足できる」状況、すなわち、学習の実現状況を評価し、その結果をA、B、Cの記号で記入するという際のB相当に設定せよ、といった指摘である。

しかし、このような指摘は、そもそも何を目標とするかという評価規準(criterion)とその実現状況を判断する量的な指標なり尺度である評価基準(standard)とを混同して立論していること、また、A、B、Cと判断する際の基準なり尺度がこれまでに示されたことのないこと、などの弱点がみられる。

このようなところから、私たちは、本研究においては、評価規準は“すべての子どもがここまで学習実現して欲しい”というレベルにおいて作成することにした。

学習過程レベルにおける評価規準の作成

単元レベルにおける評価規準は、さらには学習過程レベルにおける評価規準にまで具体化される必要がある。

そして、そのために、私たちは、評価の4観点別に作成された各評価規準(付き数字)の学習実現状況を学習過程のいつ、どこで評価するかが分かるよう、次節の単元指導計画のフォーマット中の「学習過程と評価計画」の<評価規準>欄に、同じ付き数字にてプロットしていくことにした。

その際、学習過程上にプロットされる評価規準の場所や数は、基本的には単元レベルにおける評価規準(=単元の評価規準)の設定の仕方によって左右されることになる。もし単元の評価規準が一つの場合(たとえば、「・・・の活動に意欲的に取り組もうとする」)学習過程上では1回プロットされたり、あるいは複数回以上プロットされることになる(たとえば、導入活動に意欲的に取り組もうとする、展開活動に意欲的に取り組もうとする、まとめ活動に意欲的に取り組もうとする、といったように)。単元の評価規準が二つの場合は、学習過程上では2回、あるいは3回以上プロットされることになる。いずれにせよ、学習過程上にプロットされる評価規準の数は、それぞれの単元の評価規準の数と同じか、あるいはそれより多くなるのが原則となる。

(2) 評価基準の設定

評価基準の必要

絶対評価及び個人内評価を行うためには、評価の4観点別の評価規準を作成するのみならず、同時に評価基準を設定しておく必要がある。評価規準(criterion)は達成目標であり、その単元においてすべての子どもに達成して欲しいと考える目標を評価の4観点別に示すものであるのに対し、評価基準(standard)は、その達成目標を子どもが現実にどの程度達成しているか、その実現状況を判断する指標であるといえよう。

指導要録の観点別学習状況を評価するためには、1年間にわたる各観点ごとの実現状況を評価して、「十分に満足できると判断されるもの」をA、「おおむね満足できると判断されるもの」をB、「努力を要すると判断されるもの」をCとする3段階絶対評価を行うこととなっている。このため、子どもの学習実現状況をA、B、Cと判断する目安なり指標となる評価基準を予め設定しておくことが必要となる。

前出の教課審答申は、この点を、「評価規準等に基づき、評価者の主観に流されずできるだけ客観的に学習の到達度の評価ができるようにするため、教科や評価の観点によっては、評価規準や評価方法を示すことに加え、実際の児童生徒のレポートや作品など学習状況の事例を盛り込んだ評価事例集を作成するなどの工夫をすることも有効である。」(p.32)と指摘している。すなわち、評価規準を示すにとどまらず、この単元におけるこのような

標としてA、B、Cの3段階より成る評価基準を設定することにした。その際のフォーマット及び記述要領について次のように考えた。

<評価基準の作成フォーマット>

まず、評価基準の設定フォーマットを示せば、次図のようである。

<評価基準の設定フォーマット>

学習活動	評価規準	学習活動における具体的な評価規準	評価資料	評価基準		
				A(3)	B(2)	C(1)

すなわち、「学習活動」、「評価規準」、「学習活動における具体的な評価規準」、「評価資料」、「評価基準」の各欄を設け、さらに「評価基準」欄内をA(3点)、B(2点)、C(1点)に3区分することにする。

そして、「学習活動」欄には、単元指導計画における「学習過程と評価計画」中の学習活動の特質を展開の過程に沿って記述する。そして、それぞれの学習活動に対応しながら「評価規準」、すなわち「学習過程と評価計画」の中にプロットされた単元の評価規準(各観点別の付き数字)を記載し、さらにその評価規準を学習過程の展開に即して具体化した「学習活動における具体的な評価規準」を作成して収める。

次に、それぞれの「学習活動における具体的な評価規準」の学習実現状況を判断するための「評価資料」を、一つの評価規準に対して一つの評価資料をという原則に沿って記述する。もし複数の評価資料を活用するのであれば、各評価資料ごとに欄を設けることにする。評価資料が異なれば、それに続く「評価基準」欄の記述内容が異なってくるからである。

そして、「評価基準」欄には、それぞれの評価資料から、どのような学習の実現状況がみられればA(3点)とするか、あるいはB(2点)とするか、C(1点)とするかの判断基準を設定するのである。

<評価基準の設定要領>

また、上図の「評価基準」欄における3段階尺度の設定ないし記述に際しては、次のような留意点が大切となろう。

(ア) A、B、Cそれぞれの評価基準は、子どもの実際の学習資料・情報を基に評価規準の実現状況を判断する指標であるので、それにふさわしく、事実に・行動的な記述なり尺度化を行う必要がある。

実践を振り返れば、当初は、これらの基準を“・・・することができる”とか“・・・できる”といった、いうなれば目標的に表記する誤りを犯しがちになる。しかしそうではなく、これを“・・・している”とか“・・・を記述している”とか“・・・を書いている”といった事実に・行動的な表記に改めることが大切になる。

(イ) また、評価基準としてのA、B、Cは、元来、そのすべてが“量”的な指標であると考えることが大切となる。たとえば“3つ以上をつけている”とか“1つずつ書いている”といった表記や、あるいは教師が期待する“3つの内容の記述がある”といった、

いわば質的な表記が大切となる。

中には、評価基準では質的な評価ができないなどの批判もみられる。しかし、A、B、Cといった評価基準の設定自体が、元来、量化の試みである。このため、3や2といった単なる数的表記にのみ目をつけ、それを量的ということ自体がおかしい。たとえば「やりたい項目に3つ以上 をつけている」といった評価基準も量的な表記であるし、また、「 の工夫や配慮について書いている」とか「 を3つ以上書いている」などの評価基準も、質的ではなく、量的な表記であるといえよう。

(ウ)また、A、B、Cの各セル内に評価基準を設定していく際には、単一の指標なり視点に基づきながら評価基準を記述していくことが大切である。

たとえば、A欄内に“最後まで話し合いに参加し、要点を三つ以上書いている”と記述されている場合、話し合いへの参加の状況という視点と話し合いの内容の理解という視点とが同時に記述されていることになる。これでは判断に困るわけである。一方の視点の実現状況はAであるが、他方の視点はBだといったケースが往々にして生じるからである。また、そのように複合的な視点から記述する場合、往々にして「評価資料」欄に複数の評価資料(例えば、観察と学習カードといったように)が記述されることになる。

しかし、これらを改める必要がある。一つの「評価資料」欄には一つの評価資料を記入し、そして、それを基に一つの視点からA、B、Cの判断基準を記述することが大切となる。

(エ)さらには、評価基準としてのA、B、Cの欄のすべてを記入する必要があるのか否かという問題がある。“Bさえ決まれば(決めれば)、それ以上はAであるし、それ以下はCになるので、Bだけ記述しておけばよいではないか”といった問題、あるいは“AとBだけを決め、Cは空欄でよいのではないか”といった問題である。

しかし、もしそのようであれば、評価は子どもの学習成果をみての勝負だということになり、判断基準がふらふらすることになる。これでは、元来、絶対評価であるべき評価が相対評価になりかねない。

評価基準は、学習に先立って、予め決めておくことが必要である。また、AやCといっても、その中には更に学習実現の状況のいろいろな下位レベルがあるだろうし、それを基に指導の改善なり進め方を考えたりする必要がある。さらには、子どもに自己評価を求めるとき、もしAやCの評価基準が設定されていないとAかCの判断ができなくなる。このようなため、評価基準としてのA、B、Cの欄は、そのすべてを予めきちんと設定しておく必要があるといえよう。

(3) 多様な評価資料・情報の活用

多様な評価資料・情報源

評価の4観点に沿って具体化される評価規準の達成状況を絶対評価するためには、従来のテスト情報によるのみならず、それ以外のそれこそ多種多様な評価資料・情報を駆使することが必要になる。主に知識・理解の習得状況を測ろうとするテストでは、関心・意欲・態度や思考・判断等の評価は困難なことが予想される。このようなため、前出の教育課程審議会答申も、「具体的な評価の方法としては、ペーパーテストのほか、観察、面接、質問紙、作品、ノート、レポート」や「児童生徒による自己評価や児童生徒同士の相互評

価・・・保護者による評価、教育活動に協力した地域の人々などによる評価」(pp.15-16)等を例示している。

米国におけるテスト評価の代替としてのポートフォリオ評価の取り組みにおいても、同様に、「真正の評価」(authentic assessment)を目指して児童生徒の学習の過程及び成果に関する“丸ごと”把握を実現するため、極めて多種多様な評価資料・情報が駆使されている。整理すると、そのような評価資料・情報源として大きく「観察」(observation)、「作業実績サンプル」(performance sample)、「テストもしくはそれに類する方法」(test)といった3つの資料・情報群に分類可能である(高浦勝義『ポートフォリオ評価法入門』明示図書、2000、章参照)。

今ここに、それらの種類のみリストすれば、「観察」においては、逸話記録法、チェックリスト法、質問項目法、評定尺度法、時間抽出法、場面抽出法、インタビュー法などが考えられている。また、「作業実績サンプル」では、宿題、教科等の学習に関する比較的短い客観的な記述資料としての学習記録、感想や意見、個人的な経験等を物語風に記述する比較的の主観的な反省日誌、演説・読み・歌などを収めた録音カセット、自己評価、実験や新聞づくり等の活動や作品を収めた作業実績資料(ビデオ等)、事物・事象を比較したり分類したりするベン図や心的地図などの図式構成図(graphic organizer)といった資料・情報群が活用されている。さらに、「テスト」情報群では、従来の×式のテストとは別に、「簡単な評価課題」について記述したり概念図づくりをするなどのオープン式課題テスト、「より大がかりな場面課題」としての中期的な作業課題とレポートづくり、もっと「長期にわたる評価課題」としてのプロジェクトとレポートづくり等が工夫されているのである。

なお、わが国においても同様に考えていきたいこととして、これらの多様な評価資料・情報は教師ポートフォリオや子どもポートフォリオの中に目的・計画的に集積されていくことになるわけであるが、そのためにも、これらの資料には児童生徒の名前、日付と時間と場所、さらには教師からのコメント等が忘れられずに記入されていくように留意したいものである。

評価資料・情報からの数値化の工夫

ところで、評価基準は子どもの学習実現状況を子どもの学習実態に即して判断する量的な指標であるから、評価基準を設定する際には、同時に、子どもに関するいかなる評価資料・情報から学習実現状況を判断するかを予め特定しておくことが不可欠である。

ところで、前項の「(2) 評価基準の設定」において言及したように、私たちは、評価基準A、B、Cにそれぞれ3点、2点、1点を付与し、得点化の必要を示した。各教科の評価においては異論のないところであろうが、しかし、総合的な学習の時間の評価結果の処理に関連して、前出の教課審答申は、「児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて評価することが適当であり、数値的な評価をすることは適当ではない。」(p.26)とし、さらに、この時間の評価に際しては「児童生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記載するなど、児童生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する『評価』の欄を設けることが適当である。」(p.26)と述べている。

ここにいう「数値的な評価」とは、おそらく従来のテストによる得点化のような処理は

総合的な学習の時間には馴染まないといっているのであろう。しかし、考えてみれば、数値化は何もテスト得点による数値化ばかりとは限らない。例えば、評価基準としてのA、B、Cのそれぞれを3、2、1と数値化したり、あるいは、こんな行動がみられたを1点、みられなかったを0点とするなど、いろいろと数値化の工夫が可能である。子どもの制作物（写真や絵、造形物等）だって数値化は可能であろう。

そして、このような数値化の要領を定めておけば、子どもの学習実現状況を個人内評価するにせよ、絶対評価するにせよ、それらの作業は容易になるものと思われる。

また、たとえ評価結果を文章記述するにしても、数値化を経ておけば、その作業は容易であろう。逆に、数値化を経ない文章記述は、その作業が困難になることが予想される。また、数値化を経ない文章評価は得てしてその時その場での主観的なものとなり、評価する側にも評価される側にも混乱をきたすことになることが懸念される。

このため、私たちは、本研究においては、評価規準の学習実現を事実的に判断するための評価資料・情報源を特定するとともに、それらからいかに得点化するかの方領が分かるよう評価基準を設定することにした（次節の単元指導計画のフォーマット中の「学習過程と評価計画」における〈評価資料〉欄及び「評価基準」を参照）。

（４）評価規準及び評価基準の信頼性と妥当性

ところで、単元指導計画において評価規準を作成したり、評価基準を設定する際、私どもは、それらははたして信頼のおける妥当なものであるか、いかにすれば評価の信頼性と妥当性を確保することができるか、という問いに絶えず遭遇することになった。しかも、このような課題は、教科等の評価においてのみならず、総合的な学習の時間の評価に際しても同様であることが、「評価事例集の作成」を提言した先の教課審答申からもうかがえるところである。

その解決を求めて、同教課審答申は、国立教育政策研究所の教育課程研究センターにおける評価規準や評価方法等の研究開発、国立特殊教育総合研究所における積極的な研究、都道府県や市町村の教育センター・教育研究所や教員養成大学・学部等の教育研究機関における評価規準や評価方法等の研究開発の必要とともに、そこで開発された評価規準や評価方法等の客観性や妥当性を各学校での実践を通して継続的に検証していくことの大切さを指摘している。

私たちが全く同様に考え、このため、まずは各協力校において評価規準や評価基準を試案的に作成し、実践を行う。そして、その成果を反省したり、あるいは互いに成果を持ち寄り、意見交換を深めながら評価規準や評価基準の在り方を深めていく。このような作業の連続的な展開がやがて評価規準や評価基準の客観性や妥当性を高めていくことに通じると考えたのである。客観的で妥当な評価規準や評価基準が一朝一夕にできるとはとても考えられない。

5 単元指導計画の作成

（１）単元指導計画のフォーマット

私たちは、評価計画も視野に入れながら単元指導計画を作成する際、次図のようなフォ

法及び内容)、「評価規準」、「評価資料」の各欄別に計画を記述していく。なお、「評価規準」欄は、評価規準の学習過程レベルにおける具体的な学習実現状況を評価する時期なり場所を特定することを考慮するところから、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」という評価の4観点別の欄を設けておくといよい。

「6．評価資料」には、上記「5．学習過程と評価計画」中の「評価資料」に示された評価のための資料そのものを掲載するとよい。

さらに、「7．ループリック」として、評価基準を設定し、その特質が一覧できるようにしておくといよい。

(2) 単元指導計画の作成と評価計画立案のポイント

次に、単元指導計画のフォーマットに沿って各項目欄を記述していく際の要領なりポイントについて検討する。

その際、やがて明らかになるように、単元指導計画の作成は上記のフォーマットに示される各項目欄を最初から順を追って作成していくのではないということに留意したい。以下、実際に取り組むことになる作成の手順に沿いながら、各項目欄の記述要領を示すことにする。

単元指導計画の対象学年、教科等の別、担当者の決定

まず、最初は、その単元指導計画がどの学年のどの教科のものであるか、あるいは総合的な学習の時間のものであるかを明記し、合わせて「担当者」名を記す必要がある。

なお、小学校、中学校別が分かるように留意することももちろん必要である。

単元名及び学習活動の決定

次は、指導対象となるその学年の子どもの実態や地域・学校の特性等を念頭に置きながら、どのような問題解決の活動(=単元)をどのくらいの時間をかけて展開するかの概略を検討し、同時にその際の支援のポイントを検討する。そして、この展開構想の成案は、やがて「1．単元名」(全指導時数)及び「5．学習過程と評価計画」中の「学習活動」及び「支援(方法・内容)」欄に具体化されることになる。

なお、単元名の記述に関連してであるが、生活科や総合的な学習の時間の場合には、たとえば「職場体験をしよう」のように、その単元名を見て、そこでどのような子どもの問題解決の活動が展開されるかが分かるような表記を心がけたいものである。元来、経験単元(unit)とはそのような学習活動のひとまとまりを指しているからである。

他方、教科の場合は、単元名が“主題”なる名称の下でも表記されるように、やや内容中心に表現されるケースが多くなる。たとえば数学の「2乗に比例する関数」のように。

これをもし「2乗に比例する関数に挑戦しよう」(あるいは、「2乗に比例する関数をさがそう」と問題解決的に表記すればどうであろうか。そうすれば、2乗に比例する関数の指導をいかに展開するか。たとえば、既習の1次関数との比較から入っていくか、あるいは日常の事象から関数を見つけるところからスタートするかといった違いが視野に入ってくるであろう。

そして、このような問題解決活動の展開構想の成案は、やがて「1．単元名」(全指導時数)及び「5．学習過程と評価計画」中の「学習活動」欄に具体化されることになるわけである。

単元設定に関わる「教師の願い」の決定

単元やそこでの「学習活動」の概略が描かれると、次には、そのような問題解決の活動を通して指導されることになる内容と望ましい子どもの生活像を検討し、その成案を「単元設定の理由」の「(2)教師の願い」欄に記述する。

その際、教科であれば、学習指導要領に示される目標及び内容を検討するとよい。総合的な学習の時間であれば、学習指導要領には内容が例示されているのみであるので、何よりもまず、各学校なりに「内容系列表」(いわば学校なりの学習指導要領)を作成する必要がある(報告書『総合的な学習の授業及び評価に関する開発的研究(第二次報告書)』第2章第2節参照、平成16年3月)。その上で、単元を通して指導する内容をこの「内容系列表」から抽出することになる。そして、その検討結果を踏まえ、その単元を通して指導する内容及び望ましい子ども像を、その単元の指導展開の概要とともに単元設定の理由の「(2)教師の願い」欄に記述するとよい。

なお、その際、教科では主に学習して欲しい知識や技能及びその定着や応用を図るという立場から記述し、一方、生活科や総合的な学習の時間においては主に自分の生活(=生き方)を考え実践する子どもの育成という立場から記述するとよい。

単元設定に関わる「子どもの実態」の記述

次は、このような「(2)教師の願い」からみるときの子どもの様子を「(1)子どもの実態」欄に記述することになる。

教科の場合には、指導しようとする単元に関連する既習内容の状況及びそこにみられる指導単元に向けた子どもの関心の高まりが実態として記述されることになる。

一方、生活科や総合的な学習の場合には、指導しようとする内容(=目指す生活者像)からみた場合の子どもの生活実態や問題点などを記述することが考えられよう。その単元を指導すれば、子どもの生活のどこがより一層育つことになるか、生活のどんな面が改められることになるかといった点から子どもの実態を記述したいものである。

このように、その単元のねらい(=教師の願い)からみるときの子どもの実態を記述することになるが、中には、子どもの実態だからといって、たとえば“素直だが、自分から進んで取り組む積極性に乏しい”といったような、どの単元であっても通用するような実態が書かれているケースがみられる。その単元ならではの实態が記述されていないケースである。このようでは、子どもの成長・発達の様子なり指導の効果をみる基点がなくなることになる。そうならないためにも、その単元ならではの子どもの実態を記述するようになりたいものである。

そして、ここまでの作業が終了すれば、フォーマットでいう「1.単元」と「指導時間数」、「2.単元設定の理由」、「5.学習過程と評価計画」中の「学習活動」と「時間」及び「支援(方法・内容)」を確定することができよう。

単元の目標の決定

次は、「2.単元設定の理由」及び「5.学習過程と評価計画」中の「学習活動」及び「支援(方法・内容)」に基づきながら、「3.単元の目標」を確定することになる。

その際、従来は、いわゆる評価の4観点別に目標を記述するケースが多かったように思われる(例えば“単元の観点別評価目標”などとして)。しかし、今後は、それを「4.単元の評価規準」として記述するところから、私たちは、単元の目標を「・・・の活動を

通して、・・・に気付き・を考え・を理解し・表現し、・・・できるようになる」といったように、その単元全体の活動特性と指導内容のポイント及び望ましい子ども像の全体を一文にて示すことにした。

既述の数学でいえば、単元の目標は「具体的な事象の中から2つの数量を取り出し、それらの変化や対応を調べることを通して、関数 $y = ax^2$ の関係やグラフの特徴と関数のとる値の変化の割合について理解するとともに、数量関係を見だし表現し考察する能力を伸ばす。」と一文化されることになろう。

他方、総合的な学習の単元「職場体験をしよう」では、単元の目標が「職業調べや職場体験を通して、働いている人の苦労や工夫、働くことのすばらしさや意義を理解するとともに、自分の長所・短所や進路について考えて、今後の生活に生かすことができる。」と一文化されることになろう。

単元の評価規準の決定

次は、この単元の目標を基に、そこでの達成目標を評価の4観点別に評価規準化することが必要になる。

すなわち、単元を通して子どもがどんな「関心・意欲・態度」を身に付けて欲しいか、いかなる「思考・判断」力を働かせ、育てて欲しいか、そしてその結果としてどのような「技能・表現」を、また「知識・理解」を身に付けて欲しいかといった、評価の4観点別に評価規準を作成することが必要になる(第3章第3節第1項参照)。

学習過程における単元の評価規準の具体化と評価資料の決定

次には、これらの単元の評価規準の実現状況を学習過程のいつ、どこで、またその際にはいかなる評価資料・情報を基に評価するかを構想し、その成案を、それぞれ「5. 学習過程と評価計画」の中の<評価規準>欄及び<評価資料>欄に記述するとよい(第3章第3節第1項参照)。

評価資料の掲載

次に、評価規準の実現状況を評価するため特定された多種多様な評価資料そのものを単元指導計画に添付することが考えられる。

しかし、私たちは、前回の第一次報告書の作成の場合と同様、今回も掲載しないことにした。一部は授業と評価の実践記録に関連して、子どもが実際に記入した学習カードなり作品等として報告されることになるし、また、実践報告されないものを掲載すると報告書の量(紙数)が多くなるからである。もっとも掲載しないにしても、それぞれの担当者の方でストックしておくことは前回と同様である。

評価基準の設定

さらには、学習過程上にプロットされた各評価規準の学習実現状況を事実として判断するための量的な指標である「評価基準」を設定する必要がある。

その際、私たちは、本研究においては、既述のように、子どもの学習資料・情報を基に評価規準の学習実現状況を量的に判断するための指標としてA、B、Cの3段階より成る評価基準を設定し、Aには3点、Bには2点、Cには1点を付与することにした(第3章第3節第2項参照)。そして、このようにして設定された評価基準をループリックに収めておくと都合である。

評価の3つの機能への対応計画の決定

さらに、単元全体を通して指導と評価の一体化や子どもの自己学習力の向上に向けた評価にいかに向けるか、また、保護者等外部への説明責任に向けた評価の工夫に関する計画を予め構想し、記述しておくといよい。その際、前項の単元指導計画のフォーマット中に「8. 3つの評価への対応」として記述してもよいし、あるいは欄外に<評価活動の留意点>を設け、3つの評価の機能への対応計画を記述してもよい。

6 授業と評価の展開

(1) 指導と評価の一体化に向けた評価の工夫

問題解決評価モデルの創造

私たちは、既に検討したように、3つの評価の機能を統一的に実現するために問題解決評価観に立ち、その具体化に向けてステイク氏の「顔」モデルに着目した(第 4章第1節第2項参照)。この「顔」モデルを基に、指導と評価の一体化に向けた評価に取り組む際の具体的なイメージを次図のように描くことにした(研究調査報告第321集『総合的な学習の時間の研究(2年次の)総合的な学習の時間における評価の研究 - 子供が生きるポートフォリオ評価の理論と実践を通して - 』2001.3.p.38 参照)。

< 問題解決評価モデル >

学習活動	教師の支援	評価
問題場面	プランによる指導 活動と成果の読み取り プランの継続/改善による指導	関心・意欲・態度 思考・判断 技能・表現 知識・理解
問題の形成	活動と成果の読み取り プランの継続/改善による指導	関心・意欲・態度 思考・判断
解決策の形成	活動と成果の読み取り プランの継続/改善による指導	関心・意欲・態度 思考・判断 技能・表現 知識・理解
解決策の遂行	活動と成果の読み取り プランの継続/改善による指導	関心・意欲・態度 思考・判断 技能・表現 知識・理解
問題解決のまとめ	活動と成果の読み取り プランの継続/改善による指導	関心・意欲・態度 思考・判断 技能・表現 知識・理解
問題解決の発表	活動と成果の読み取り プランの継続/改善による指導	関心・意欲・態度 思考・判断 技能・表現 知識・理解
問題解決の終了	アンケート等の読み取り 次時の指導	関心・意欲・態度 思考・判断 技能・表現 知識・理解

すなわち、指導と評価の一体化に向けた評価活動は、授業の最初から最後まで絶えず

営まれる活動であり、その評価活動は、教師が予め作成した単元指導計画に基づいて実際の学習指導を行う（図中の「プランによる指導」）そのもとで、児童生徒が学習活動を展開する。観点別の評価規準の実現状況を学習の過程及び成果に関する学習資料・情報を基に評価する（図中の「活動と成果の読み取り」）そして、その評価結果を基に、自己の作成した指導計画を予定通り継続するか、あるいは改善を加えるかを判断し、その後の指導に臨む（図中の「プランの継続/改善による指導」）・・・、といった一連の活動の連続的なサイクルとして実践されることが理解されよう。

なお、ついではなごらうえば、私どもが前章第1節におけるような単元指導計画のフォームを考へ、しかも、単元の評価規準の実現状況を評価するために、「5 学習過程と評価計画」中の<評価規準>欄の4観点別の評価規準ごとに、それぞれの評価規準を評価する時期や学習場面に對照させながら、付き数字で位置付け、しかも複数回以上にわたって評価していこうと考へたのは、実は、ここに記されたような指導と評価の一体化作業を想定したからのことである。

評価による指導の改善の實踐

私たちは上記のイメージを基に、各単元において、実際の指導と評価の一体化作業に取り組んだのであるが、その特質をまとめるに当たっては、第4章第4節第1項 - 1 でいう<学習過程レベルにおける評価規準>の各場面ごとに、その評価場面に至るまでの<指導・学習の過程と評価結果>及びその評価結果に基づく<指導の改善と実施>を基本的な単位としてまとめることにした。

従来からも、授業の実際的な特質は、たとえば<実践の経過>などと称して、教師の指導と児童生徒の学習活動の相互作用の特質が、言葉のやりとりなり児童生徒の活動を中心に、時にはその特質を収めた写真なり学習カード等を交えながら記述されてきた。しかし、その際、それぞれの場面ごとの学習指導がはたして目指す教育的効果をあげているか、意図した児童生徒の学習実現状況がみられるかを評価し、その評価結果を基に予め作成した指導計画の是非を判断し、ある時は計画を継続し、ある時にはその計画を修正しながら次後の指導に臨むといった指導と評価の一体化の跡を記述することは少なかったように思われる。たとえあったにせよ、それらは断片的であり、印象に基づく主観的なものであったように思われる。

ところが、本研究においては、指導と評価の一体化作業の跡を記録として計画的に残すために、単元指導計画に基づく教師の支援と児童生徒の学習活動の実際の様子を、<学習過程レベルにおける評価規準>の各場面ごとに、「指導・学習の過程」として記述し、次いで、そこにおいて意図された観点別の評価規準の達成状況が児童生徒の学習資料・情報を基に「評価結果」として検討し、さらに、その評価結果に基づいて次後の指導をいかに工夫し展開したかの特質を「指導の改善と実施」として記述するという体裁を工夫したのである。

（2）児童生徒の自己学習力の向上に向けた評価の工夫

自己評価モデルの創造

既述のように、児童生徒が、学校教育の初期の段階からいきなり自己学習力（＝問題解決力）を身に付けることは困難である。そのためには、たとえばポケットらの提唱する「足

場づくり」(accaffolding)の考え方にみられるように、最初のうちは教師が主導し、徐々にその関与の度合いを減らし、やがて児童生徒が一人で科学的な問題解決及び評価を営むように配慮することが大切である(第 1 章第 1 節第 2 項参照)。

このような点に留意し、私たちは、本研究において、児童生徒の自己学習力の向上に向けた評価に取り組む際、大きく次のような二つのレベルを考えた。

一つは、教師の主導のもとで児童生徒が学習活動及び評価活動を展開するというレベルであり、今ひとつは、教師の支援のもとで、児童生徒が自己の目標なり評価規準を定め(教師のそのの内面化) その実現に向けた学習活動を展開し その過程及び成果を振り返る(自己評価する)といったレベルである。なお、この第二レベルにおいては、このような自己学習を単元展開の中で部分的に展開する場合と全面的に展開する場合とが考えられるであろうことはいうまでもない(安藤輝次『ポートフォリオで総合的な学習を創る』図書文化、2001、第 4、5 章参照)。

<第一レベルへ>の対応として、私たちは具体的に次のような工夫を行うことにした。

一つは、教師による問題解決授業の工夫である。暗記中心の授業を改め、児童生徒が自ら問題的場面から問題を設定し、計画を立て、追究し、ついには解決に至り、まとめ・発表を行うといった授業及びその中の児童生徒に自己評価を求めるような発問等に取り組むことにした。

授業中に実施する具体的な評価活動において、教師は、例えば以下のような工夫を試みる。すなわち、

ア．児童生徒の自己評価を求める場合(たとえば、学習は楽しかったか、最後までがんばったかに関して、はい - ふつう - いいえの回答を求める場合) 例えば「はい」 - 「ふつう」 - 「いいえ」それぞれに関する評価基準を予め説明してから児童生徒の自己評価を求めるといった工夫を行う。

イ．児童生徒の学習カードなり制作物にコメントしたり、アンダーラインを引いたりするような場合、教師の意図(たとえば評価規準や評価基準等)が児童生徒に伝わるような工夫(たとえば、コメントした際の評価規準を示す、学習カード等に点数を付ける等)を行う。

ウ．学習カード等への記述を求める際、授業に先立って予めその学習カード等を提示したり、その評価基準を説明したりするといった工夫を行う。

エ．児童生徒が学習活動の過程や成果に関する資料・情報を、その評価結果とともに集積していくポートフォリオを授業中に活用し、学習のあとを振り返り次後に備えたり、あるいは授業終了時にまとめポートフォリオを作成する、さらには、ポートフォリオを家庭に持ち帰り保護者に提示し、保護者からのコメントをお願いし、次後の学習に活用する等の工夫を行う。

一方、<第二レベル>への対応として、例えば中間発表会を経て 最終発表に向けた活動に取り組み 最終発表会に臨むといったような機会等を活用しながら、児童生徒が自己の目標なり評価規準、さらには評価基準を設定し(教師のそのの内面化) 活動を展開し

その跡を振り返る(自己評価する)といった評価活動を展開するといった工夫を考えた。なお、そのような場合には、学習活動の前後において共通の評価資料(学習カード等)を活用するといった工夫も考えられることを申し合わせた。

また、第一レベル、第二レベルを問わず、いずれのケースの評価活動においても、実施したそれぞれの評価の工夫について児童生徒から感想なり意見を求めることの必要を共通理解することにした。

自己学習力の向上に向けた評価の実践

以上の大きく二つにわたる評価の工夫を各協力校に依頼し、各学校・学年において、それぞれ創意工夫をこらした児童生徒の自己学習力の向上に向けた評価に取り組むことにした。

なお、報告の仕方やそのフォームに関しては各学校・学年担当の教員の裁量に委ねることにした。このため、実践の特質に関しては各学校・学年からの実践編をご覧いただきたい。

(3) 外部への説明責任に向けた評価の工夫

既に第1章第2節において検討したように、保護者等外部への説明責任に向けた評価のためにはいろいろな機会や場面における工夫が考えられる。本研究においては、中でも、指導要録やそのフォームを参考にして作成される各地・学校での通信簿の作成を念頭に入れながら、各単元における絶対評価及び個人内評価の工夫を行うことにした。以下、その際の留意点や特質について紹介することにした。

単元ごとの総括的評価に向けて

ア．まず、私たちは、各学期ごとに作成される通信簿や年に1回作成される指導要録への評価結果の記載のためには、何よりも各単元ごとの評価結果を残しておくことが不可欠であると考えた。たとえ年間1単元による指導ではあっても、途中の評価結果を適宜保存しておくことが好都合であろう。

イ．次に、実際の単元指導の過程において、評価の4観点に基づく各「単元の評価規準」の実現状況を学習過程の展開に沿って行うことにしたが、この場合、いったいいつ、どの場面における評価結果をその単元における総括的な評価結果（いわば最終的な評価結果）として保存するかが問われることになる。その場合、私たちは、単元に応じて柔軟に考え、ある観点に関しては指導と学習の過程で複数回以上にわたって行ったすべての評価結果の総和を出して総括的な評価結果としてもよいし、ある観点に関してはある一部の特定された場面における評価結果で代表させてもよいことにした。

ウ．また、評価結果をたとえ文章記述するにしても評価結果の得点化を考えておけば好都合であると考えたところから（第4章第4節第3項参照）評価規準の実現状況を判断するための評価基準を3段階に区分して表記し、それぞれ「A：十分に満足できると判断されるもの」を3点（80%以上相当の達成）、「B：おおむね満足できると判断されるもの」を2点（60%～79%相当の達成）、「C：努力を要すると判断されるもの」を1点（59%以下相当の達成）として考えていくことにした。

エ．さらに、次図のような学習活動の展開に沿って評価される各4観点別の評価結果を、個人ごとに記録していくための「個人評価結果表」を作成することにした。

< 個人評価結果表 >

氏名	学 習 活 動	学習活動 1		学習活動 2 -		学習活 2 -		学 習 活 動
	評価規準	関	思	関	技	関	思	知

すなわち、縦列に児童生徒の氏名欄をとり、横欄には学習活動の展開に対応しながら評価される具体的な評価規準を記しておく。そして、縦列と横列の交差するセルに、児童生徒ごとの評価基準に基づく評価結果（3、2、1）を記入していく。

このような「個人評価結果表」を作成しておけば、本章第1節第2項で検討した< 指導・学習の過程と 評価結果 >における評価結果を、クラス全体であれ児童生徒別であれ、即時に算出し、事後の指導・学習に生かしていくことが容易になる。また、単元終了時におけるクラス全体、あるいは児童生徒別の評価の4観点別の総括的な評価結果も容易に算出することができることになる。

オ．なお、単元の総括的な評価に関連して、中には、必ずしも評価の4観点それぞれを等価的には扱わず、単元に応じて4観点相互の重みを変えて評価していこうとする考え方がみられる。しかし、私たちは評価の4観点はどの単元においても等価的に扱っていかうと考えている。というのも、評価の4観点はいずれも自己教育力＝児童生徒の学ぶ力の育成を構成する資質や能力であり、どれ一つを欠いても児童生徒の学びは成立しないと考えるからである（第 2 章第 2 節第 1 項参照）。

単元における個人内評価に向けて

既に第 2 章第 3 節第 1 項において検討されたように、私たちは、個人内評価においても評価の4観点を基に行うことにした。すなわち、評価の4観点相互の発達的特質をみれば（観点間経時的評価）その児童生徒の発達の強みなりよさや課題がみえてくるし、また、評価の4つの観点それぞれごとの発達的特質をみれば（観点内経時的評価）それぞれの観点におけるその児童生徒の伸びや進歩の状況がみえてくると考えたのである。

そして、実際の評価作業においては、前出の「個人評価結果表」を活用しながら観点間及び観点内の両側面から個人内評価を行うことにした。

ア．まず、観点間経時的評価についていえば、例えば単元の総括的な評価結果をみれば、その児童生徒が評価の4観点別にそれぞれいかなる評価結果を得たかが分かる。4観点ともに十分に満足できるように育ったか、あるいは、ある観点の育ちが他の観点に比べて育ちが遅滞しているかが分かる。そして、このような4観点相互の発達的特質を指導・学習の流れに即してみると、その推移的特質がどのようであったかが明らかになる。

このような評価の4観点相互の縦断的特質を、指導・学習の流れに即して評価し、その評価結果を指導の改善に生かしたり、児童生徒に返しながら自己学習の促進に役立てようと考えたのである。

イ．一方の観点内経時的評価に関していえば、評価の4観点別に、それぞれの観点にお

ける育ちを指導・学習の最初から最後まで時系列的に追えば児童生徒ごとの伸びや進歩等の発達的特質が明らかになる。

そして、これらの評価結果を、適宜、指導の改善に生かしたり、児童生徒に返しながらか児童生徒の自己学習の推進に役立てることが計画されたのである。

研究の方法、対象

1 研究協力校の選定

今回3年次におけるポートフォリオ評価を活用した指導と評価の改善に関する開発的研究においては、昨年度及び一昨年度とは別に、新たな小・中学校に研究協力校を依頼することにした。昨年度取り上げることができなかった各教科等を中心に研究を依頼するという方針を基にしたからである。なお、今年度も生活をとりあげているが、それは、同時に進めている「総合的な学習の授業と評価に関する開発的研究」において、今年度新たに依頼することになった小学校から生活に関する実践的研究成果が寄せられたからである。

このようにして本年度の研究協力を引き受けていただいた学校（校長）を記せば、以下の通りである。

< 小学校 >

愛知県幡豆郡一色町立西部小学校（校長 石川始史）

三重県四日市市立内部小学校（校長 米山邦昭）

東京都台東区立大正小学校（校長 肥後茂樹）

埼玉県草加市立花栗南小学校（校長 柴 多美世）

群馬県桐生市立川内北小学校（校長 朝倉一敏）

新潟県柏崎市立鯨波小学校（校長 日下部文典）

新潟県柏崎市立中通小学校（校長 鷲頭和彦）

< 中学校 >

三重県四日市市立西朝明中学校（校長 松井利治）

三重県四日市市立笹川中学校（校長 河北逸男）

三重県四日市市立朝日中学校（校長 白井啓二）

三重県四日市市立西陵中学校（校長 上田茂博）

群馬県桐生市立昭和中学校（校長 滝澤輝雄）

新潟県柏崎市立松浜中学校（校長 佐藤賢治）

2 研究協力校への依頼内容

本研究への協力を引き受けていただいた上記の各小・中学校に対し、次のような研究協力を依頼した。

一つは、授業と評価の実施は二学期とすることにし、それに向けた実施単元を決め、合わせてその単元指導計画を作成していただくことであった。そして、私たちも作成期間中

に各学校に出かけ、必要な助言等を行うことにした。

二つ目は、作成した単元指導計画をもとに、二学期に、授業と評価に取り組んでいただくことであった。そして、その実施期間中に各学校を訪問し、必要な助言等を行うことにした。

三つ目は、授業と評価の実践終了後、その授業と評価に関する成果をまとめていただくことにした。そして、その実践成果を今次の報告書に収めることにした。このため、私たちの方から「報告書原稿の執筆」要領を各実践者宛に送付し、執筆協力を求めることにした。